

Schmidt, Richard; Wittek, Doris

Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre

Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 171-190



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt, Richard; Wittek, Doris: Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre - In: Wittek, Doris [Hrsg.]; Rabe, Thorid [Hrsg.]; Ritter, Michael [Hrsg.]: *Kasuistik in Forschung und Lehre. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Ordnungsversuche*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 171-190 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-215675 - DOI: 10.25656/01:21567

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-215675>

<https://doi.org/10.25656/01:21567>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

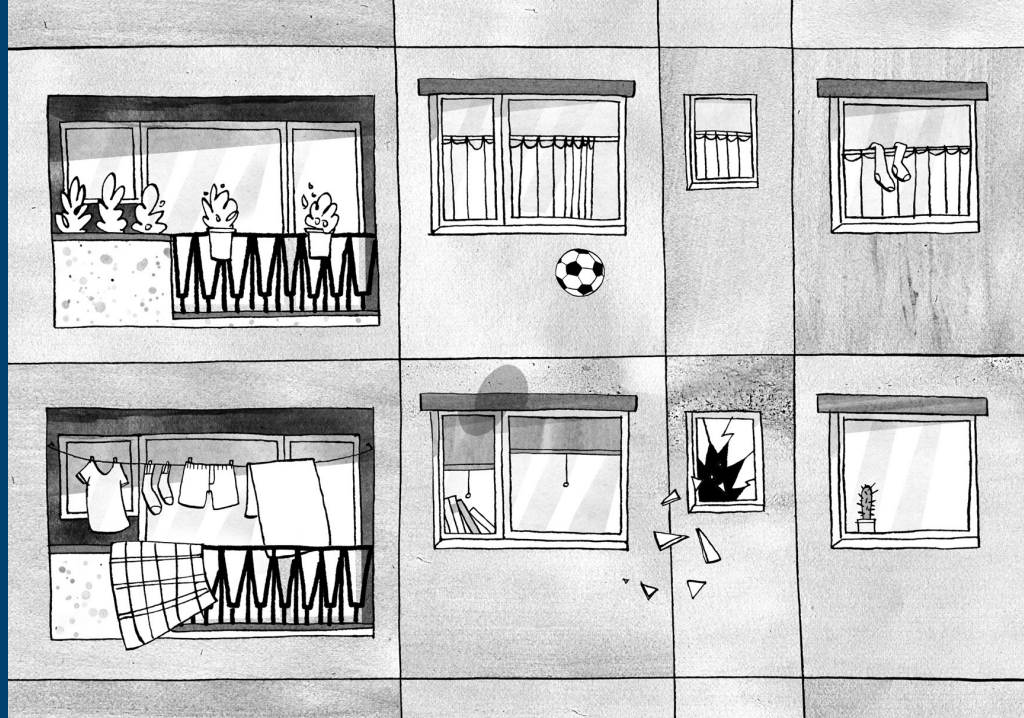


Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Doris Wittek
Thorid Rabe
Michael Ritter
(Hrsg.)

Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Ordnungsversuche

Doris Wittek
Thorid Rabe
Michael Ritter
(Hrsg.)

Kasuistik in Forschung und Lehre

Erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Ordnungsversuche

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Das Projekt KALEI (Kasuistische Lehrerbildung für inklusiven Unterricht), in dessen Rahmen diese Publikation entstanden ist, wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert.



Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.ng. © by Julius Klinkhardt.

Zeichnung Umschlagseite 1: © Wolfgang Philippi, Wuppertal (www.wolfgangphilippi.de).

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5870-0 digital

doi.org/10.35468/5870

ISBN 978-3-7815-2431-6 print

Inhalt

Doris Wittek, Thorid Rabe, Michael Ritter

Kasuistik in Forschung und Lehre – Ordnungen und Unordnungen
mit Blick auf die Disziplinen 7

Fälle disziplinär diskutieren – Fälle interdisziplinär verorten

Merle Hummrich

Der Fall aus der Perspektive der Erziehungswissenschaft 23

Friederike Heinzel

Der Fall aus der Perspektive von Schulpädagogik und
Lehrer*innenbildung: Ein Ordnungsversuch 41

Ursula Bredel, Irene Pieper

Der Fall aus der Perspektive der Fachdidaktik:
Fachliche Lernprozesse als Ziel und Ausgangspunkt 65

Jörg Dinkelaker

Der Fall aus der Perspektive der Erwachsenenpädagogik:
Fälle als Grenzobjekte zwischen erziehungswissenschaftlicher und
pädagogischer Praxis 89

Diana Handschke, Bettina Hünersdorf

Der Fall aus der Perspektive der Sozialpädagogik: Fallverstehen als
Kristallisationspunkt zwischen Profession,
Disziplin und dem Politischem 108

Mit Fällen forschen – durch Fälle Wissen schaffen

Carla Schelle

Funktionen von Fallarbeit in der Forschung: Fallverständnisse und
Darstellungsweisen aus der Schul- und Unterrichtsforschung 127

Werner Helsper

Der Fall in der wissenschaftlichen Erkenntnisbildung:
Ein Ordnungsversuch und Konsequenzen für die
Lehrerprofessionalisierung 151

Mit Fällen lehren – an Fällen lernen

Richard Schmidt, Doris Wittek

Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre 171

Tobias Leonhard

Der Fall in den Schul- bzw. Berufspraktischen Studien 191

Olaf Krey, Thorid Rabe, Michael Ritter

Fallarbeit in den Fachdidaktiken: Eine analytische Auseinandersetzung
mit Studienelementen der Physik- und Deutschdidaktik 208

Marcus Syring

Videobasierte Kasuistik in der Lehre 230

Benjamin Krasemann

Zur Archivierung von Fällen 245

(Quer-)Perspektiven eröffnen – (Un-)Ordnungen neu denken

Richard Schmidt, Doris Wittek

Rekonstruktive Kasuistik – ein unerreichbares Ideal universitärer Lehre.
Empirische Hinweise zum Widerstreit von Programmatik und Praxis 261

Thomas Wenzl

Der Fall als *Reflexionsübung*? Oder: Die erziehungswissenschaftliche
Kasuistik im Lichte der Fallarbeit im Studium der Jurisprudenz und
der Medizin 281

Andreas Wernet

Fallstricke der Kasuistik 299

Autor*innenverzeichnis 321

Richard Schmidt und Doris Wittek

Ziele und Modi von Fallarbeit in der universitären Lehre

1 Einleitende Überlegungen oder auch: Der Reiz des Praktischen

„naja das ist ja m- also das ist ja die (.) mit praktischste (.) Arbeit die wir ‚neben‘ (leicht betont) dem Unterrichten eigentlich haben können (.) dass wir uns wirklich an konkreten Beispielen angucken (.) äh was passiert und wie w- wie man wie drauf reagiert ‚wird‘ (leicht betont) (.) und wie (.) man drauf reagieren ‚sollte‘ (leicht betont) im besten Falle (.) ähm (.) man=das ist ja unglaublich hilfreich (.) ich mein es gibt keine (.) Rezeptur sag ich mal (.) die wir irgendwie lernen können um irgendwie (.) was zu verarbeiten oder zu vermitteln (.) aber n- (.) wenn man Beispiele hat konkrete wie auf irgendeine auf irgendeinen Fall sag ich mal oder irgendein Problem in der Schule reagiert wird (.) äh kann man da ja am besten drauf daran ablesen (.) ob das nun richtig oder falsch war“
[I_S_3_r2, 01:16:12]

So äußert sich ein Student zu der von ihm bisher erfahrenen Fallarbeit in einem Interview, das im Rahmen einer von uns zurzeit durchgeführten qualitativ-rekonstruktiven Längsschnittstudie entstanden ist.¹ Wenn wir in diesem Beitrag nach den Zielen und Modi von Fallarbeit in der Lehre fragen, so gerät in dieser studentischen Äußerung zunächst einmal das Ziel eines (dreifachen) Lernens an der, durch die und für die Praxis in den Blick. Es geht (dem Studenten) darum, durch Fallarbeit praktisches Lehrer*innenhandeln zu analysieren, zu bewerten, nach Verbesserungsmöglichkeiten sowie *richtigem* Handeln zu fragen und somit im Sinne eines Als-Ob-Handelns simulativ Schlüsse für das eigene spätere Handeln zu ziehen. Das Ziel von Fallarbeit lässt sich somit (aus seiner Sicht) zusammenfassen als *Anbahnung schulpraktischer Handlungsfähigkeit*. Im Sinne der Formen des Praxisbezugs nach Thon (2016, 84ff.) vermischen sich hierbei die Ideen, am Fall als Beispiel für eine (theoretisch) *gute* Lösung von Handlungsproblemen zu lernen und den Fall als Vorwegnahme der (realen) späteren eigenen beruflichen Praxis zu sehen.

1 Hierbei handelt es sich um die Begleitforschung zum Projekt KALEI, das im Rahmen der gemeinsamen *Qualitäts offensive Lehrerbildung (QLB)* von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1618 gefördert wird.

Seitens der Lehrenden dürften, so vermuten wir, durchaus Gründe zum Einsatz von Fallarbeit führen, die wie bei dem Studenten in der (scheinbaren) Anziehungskraft der Fallarbeit, Theorie und Praxis verbinden zu können, ihren Ausgangspunkt nehmen. Wenn man Fallarbeit dieses Potenzial zuspricht, ergeben sich *didaktisch-motivatorische Ziele* (vgl. Haag & Streber 2019, 83; Scheidig 2020, 31). Durch Arbeit an Fällen aus der schulischen Praxis kann Praxisnähe suggeriert werden, die motivierender scheint als *trockene Theorie*; theoretische Begriffe oder Sachverhalte können an Fällen illustriert werden, was sie verständlicher und greifbarer zu machen scheint (vgl. Thon 2016, 83). Lehrveranstaltungen können durch Fälle also *studierendenfreundlicher*, d.h. motivierender, praxisnäher, abwechslungsreicher, anschaulicher usw. gestaltet werden.

Diese beiden Ziele spielen allerdings im schulpädagogischen Diskurs um Fallarbeit eine eher nachrangige Rolle: Die Anbahnung konkreter praktischer Handlungsfähigkeiten und die Suche nach der *richtigen* Handlungsoption sind kaum explizit Gegenstand des schulpädagogischen Diskurses (vgl. Hummrich 2020, 68f.).

Ähnlich verhält es sich mit dem zweiten oben formulierten Ziel. Zwar wird für Fallarbeit die Hoffnung formuliert, *Theorie* und schulische *Praxis* relationieren zu können (vgl. Reh u.a. 2013, 913; Krammer 2014, 164f.; Pieper 2014, 9; Heinzel & Krasemann 2015, 45; Wolters 2015, 13; Hebenstreit u.a. 2016, 2; Fritz & Lauer mann 2019, 100; Haag & Streber 2019, 81) – zugleich wird bezweifelt, ob dies überhaupt möglich und sinnvoll ist (vgl. Wernet 2016; Dzen gel 2017, 377f.; Kunze 2018, 192) –, doch bezieht sich diese Hoffnung in der Regel nicht darauf, bestimmte Lehrveranstaltungen ansprechender gestalten zu können (selbst wenn neben professionstheoretischen Begründungen auch hochschuldidaktische Begründungen für Fallarbeit angeführt werden (vgl. Alexi u.a. 2014, 230f.)). Vielmehr geht es im schulpädagogischen Diskurs vornehmlich um die tiefgreifende Fähigkeit, Praxis (theoriebasiert) reflektieren zu können.

Diese divergierenden Zielkonglomerate (Studierende und Lehrende einerseits, die schulpädagogische Programmatik andererseits) machen hier einleitend auf zwei Punkte aufmerksam: Zum einen können sich die von Seiten der Programmatik intendierten Ziele von Fallarbeit von den Zielen unterscheiden, die Studierende mit Fallarbeit verbinden. Dies würde auf die Notwendigkeit hindeuten, in der fallorientierten Lehre immer auch zu rahmen, warum und wozu die Lehre fallorientiert ist. Zum anderen können sich aber auch die Ziele, die auf Seiten der Lehrenden ganz pragmatisch zum Einsatz von Fallarbeit in der Lehre führen, von denen unterscheiden, die die schulpädagogische Programmatik in Anschlag bringt. Obwohl der Gedanke, durch Fallarbeit Lehrveranstaltungen abwechslungsreich zu gestalten und damit Studierende zu motivieren, legitim ist, wäre es in diesem Zusammenhang weiterführend, die eigenen Gründe, warum man Fallarbeit in der universitären Lehre einsetzt, zu reflektieren.

Anliegen unseres Beitrages ist es, die Ziele und Modi von Fallarbeit in der Lehre systematisierend darzustellen. Mit *Zielen*² sind die erwünschten Ergebnisse von Fallarbeit, mit *Modi* die Art und Weise der kasuistischen Tätigkeiten, die zum Erreichen der Ziele führen sollen, gemeint. Wenn wir von kasuistischen (*Lehr-Lern-*)*Formaten* sprechen, meinen wir konkrete (konzeptionelle) Ausgestaltungen von Fallarbeit, also beispielsweise ein bestimmtes Seminarkonzept, wobei solche Formate dann auf bestimmte Ziele, Modi und *Idealtypen* von Kasuistik Bezug nehmen.

Damit ist bereits angedeutet, dass keineswegs pauschal von *der* Fallarbeit, also einem kohärenten Typus von Fallarbeit gesprochen werden kann (vgl. Beck u.a. 2000, 14; Pietsch 2010, 43). Fallarbeit wird vielmehr in unterschiedlichen Settings ganz unterschiedlich praktiziert. Dennoch liegt der gemeinsame Bezugspunkt aller verschiedenen Formate in der Professionalisierung der angehenden Lehrpersonen (Kap. 2). Um dies weiter auszudifferenzieren und die Ziele und Modi von Fallarbeit in der Lehre zu systematisieren, ist es unumgänglich, zunächst Typen von Fallarbeit selbst zu systematisieren (Kap. 3). Da die Literatur zu Fallarbeit in den letzten Jahren erhebliche Ausmaße erreicht hat, systematisieren wir zunächst bestehende Systematisierungen (Kap. 3.1) und stellen anschließend eine von uns mitentwickelte Systematisierung vor (Kap. 3.2). Diese nutzen wir, um einen Überblick über bestehende kasuistische Formate zu geben (Kap. 3.3). Abschließend (Kap. 4) fragen wir nach dem Sinn von Ordnungsbildung im Feld der Kasuistik, insbesondere mit Blick auf ihren hochschuldidaktischen Nutzen.

2 Professionalisierung als übergeordnetes Ziel der Fallarbeit in der universitären Lehrer*innenbildung

Unter *Fallarbeit* (synonym: Kasuistik) verstehen wir in einem sehr allgemeinen Sinne die handlungsentlastete Arbeit, das heißt eine aktive Auseinandersetzung, an einem Fall (vgl. Kunze 2018, 187). Eine Situation, eine Person, eine Sache wird dann zum Fall, wenn eine Person ihn zum Fall macht, indem sie ihm seine Aufmerksamkeit widmet (vgl. Steiner 2014, 8; Wolters 2015, 19f.). Im Kontext der Lehrer*innenbildung ergeben sich Fälle aus Situationen oder Gegebenheiten von Schule und Unterricht, die zum Zweck der Fallarbeit dokumentiert, also medial greifbar sind (vgl. Goeze 2016, 44); außerdem ist Fallarbeit innerhalb der Lehrer*innenbildung immer didaktisch gerahmt (vgl. Schmidt u.a. 2019, 2).

2 Es handelt sich um programmatische Ziele, die zwar plausibel begründet werden, aber doch zunächst vermutete und erhoffte Ziele bleiben. Inwiefern die Ziele tatsächlich erreicht werden, ist eine empirisch näher zu prüfende Frage, auf die wir in diesem Beitrag nicht eingehen (vgl. Schmidt & Witte in diesem Band).

Wie schon angedeutet, gibt es eine ganze Reihe unterschiedlicher Formate von Fallarbeit. Trotzdem, so unsere These, ist der zentrale, gemeinsame Bezugspunkt im schulpädagogischen Diskurs die Professionalisierung von (angehenden) Lehrpersonen, selbst wenn diese unterschiedlich konzeptualisiert wird. Die verschiedenen Formate der Fallarbeit und die mit ihnen einhergehenden Ziele und Modi repräsentieren dabei verschiedene Wege, dieses übergeordnete Ziel zu erreichen (vgl. auch Heinzel in diesem Band).

Professionalisierung verstehen wir hierbei als den individuellen wie auch strukturell gerahmten Prozess des Erlangens von Professionalität und damit als Prozess der Aneignung eines reflexiven Habitus oder eines bestimmten Bündels an Wissen, Haltungen, Kompetenzen und Fähigkeiten, die ein entsprechendes Handeln im professionellen Feld ermöglichen (vgl. Terhart 2011, 203; Helsper 2016, 103f.; Mieg 2016, 30; Cramer 2019, 138). Fallarbeit wird nun – auch über die verschiedenen professionstheoretischen Ansätze hinweg (vgl. Baumert & Kunter 2006, 477, 483f., 487; König 2016, 131; Helsper 2016, 104; Moldenhauer u.a. 2020, 12f.) – als sinnvolles Format der Lehrer*innenbildung angesehen, weil die spätere Praxis von handelnden Lehrpersonen so gestaltet ist, dass sich Schema-F-Vorgehensweisen oder allgemeingültige Regeln und Rezepte aufgrund der Besonderheit jeder einzelnen pädagogischen Situation nur bedingt nutzen lassen. Obwohl handlungs- und entscheidungsentlastende Routinen im Lehrer*innenhandeln unumgänglich sind, bedarf es der ständigen Bereitschaft und Fähigkeit, pädagogische Situationen als Einzelfall zu verstehen, der sowohl einzigartig ist als auch Gemeinsamkeiten mit anderen Fällen bzw. Typisches eines Allgemeinen beinhaltet. Weil außerdem die Ausübung des Lehrer*innenberufs auf einem wissenschaftlichen Studium beruht, das sich durch *abstraktes* Wissen auszeichnet, müssen Lehrpersonen imstande sein, dieses wissenschaftliche Wissen für konkrete Situationen nutzen zu können; durch Fallarbeit, so die Hoffnung, kann dieses Wissen greifbar gemacht werden. Schließlich ist das durch reflektierte Erfahrung erworbene praktische Wissen wesentlicher Teil der Professionalität von Lehrpersonen, wobei Fallarbeit dies durch die handlungsentlastete Reflexion eigener oder fremder Erfahrungen anbahnen bzw. vorbereiten kann.

3 Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate

3.1 Eine Meta-Systematisierung

Nicht zuletzt im Zuge der Bedeutungszunahme von Kasuistik in der universitären Lehrer*innenbildung in den letzten Jahren (vgl. Heinzel & Krasemann 2015, 44; Dzengel 2017, 374f.; Kunze 2018, 187) sind eine Reihe von Unterscheidungen

kasuistischer Lehr-Lern-Formate³ vorgelegt worden (vgl. auch die Übersichten bei Krammer & Reusser 2004, 85; Reusser 2005, 11ff.; Goetz 2016, 44ff.; Schneider 2016, 30f.; Haag & Streber 2019, 87f.; Schott-Leser 2019, 12f.; Benz 2020, 15ff. sowie Heinzel und Hummrich in diesem Band). Daher werden im Folgenden zunächst die vorliegenden Systematisierungen zum Gegenstand einer Meta-Systematisierung gemacht.

Bestehende Systematisierungen lassen sich danach unterscheiden, ob kasuistische Formate in einer vor allem formalen Dimension unterschieden werden oder ob eine Systematisierung vorgenommen wird, bei der bestimmte Typen herausgearbeitet werden, die sich in mehreren, auch inhaltlichen Dimensionen voneinander unterscheiden. Dazwischen steht eine weitere Gruppe, die zwar inhaltlich umrissene Typen generiert, diese aber nicht explizit mehrdimensional herausarbeitet.

3.1.1 Monodimensionale, formale Systematisierungen

Mit formalen Systematisierungen bezeichnen wir solche, die äußerlich *sichtbare* Unterscheidungsmerkmale zugrunde legen. Sie sind in Tab. 1 zusammengestellt. Diese als formal zu bezeichnen, stellt durchaus eine gewisse Verkürzung dar: Denn mit den äußerlich-formalen Unterscheidungen sind auch inhaltliche Bedeutungen verbunden, weil zum Beispiel am Text oder am Video jeweils nur bestimmte Vorgehensweisen möglich sind.

Tab. 1: Monodimensionale, formale Systematisierungen

Systematisierungsdimension	Referenzliteratur
Realitätsbezug: realer vs. fiktiver Fall	Krammer & Reusser 2004, 85; Krammer 2014, 166; Steiner 2014, 9; Haag & Streber 2019, 87
persönliche Verwobenheit: fremder vs. eigener Fall	Alexi u.a. 2014; Krammer 2014, 167ff.
Materialität: Text vs. Video	Kleinknecht u.a. 2014, 214ff.; Petko u.a. 2014, 248; Schneider 2016, 32ff.
Zeitpunkt der Fallbestimmung: ex ante vs. in situ	Meier 2016, 130ff.
Praxisbewertung: best- vs. typical- vs. bad-practice	Reusser 2005, 11; Petko u.a. 2014, 248; Hummrich 2016, 26ff.; Schneider 2016, 30

3 Wir betrachten nur Systematisierungen kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung. Unberücksichtigt bleiben damit von vornherein Unterscheidungen zwischen einer Fallarbeit in der Praxis und in nicht-praktischen Bereichen einerseits (vgl. Fatke 2013, 162; beispielhaft auch das Konzept der praxisnahen Fallarbeit bei Pietsch 2010, 46ff.) sowie zwischen Fallarbeit in der Lehre und in der Forschung andererseits, wobei letztere auf die Generierung wissenschaftlicher Erkenntnisse oder eine wissenschaftlich-forschungsmethodische Professionalisierung zielt (vgl. Hummrich 2016, 18; Meseth 2016, 52ff.; Helsper in diesem Band).

3.1.2 Monodimensionale, inhaltliche Systematisierungen

In dieser Gruppe wird nicht nach äußerlichen Merkmalen unterschieden, sondern nach inhaltlichen, es wird also nach dem Vorgehen oder dem *Wesen* bestimmter Formate gefragt. Dieser Gruppe ist zunächst die häufig rezipierte Typisierung zwischen einer Kasuistik, die den Fall als Beispiel für, als Fall von etwas sieht und damit das dem Fall innewohnende Allgemeine betont, und einer Kasuistik, die den Fall als Fall für sich in den Blick nimmt, d.h. seine Besonderheit, seine Spezifik, die dem Allgemeinen gegenübersteht (vgl. Reh & Schelle 2010, 17; Reh u.a. 2013, 914; allgemeiner zum Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem im Fall Binneberg 1985, 781; Wernet 2006, 57f.).

Kleinknecht u.a. (2014, 212ff.) unterscheiden instruktionale und problembasierte Fallarbeit (vgl. auch Schneider 2016, 37ff.). Während instruktionale Fallarbeit ein stark von den Dozierenden gesteuertes Vorgehen meint, bei dem am Fall etwas demonstriert oder der Fall mit einem bestimmten Fokus analysiert wird (z.B. Merkmale der Unterrichtsqualität) und somit der Erwerb von Wissen im Vordergrund steht, geht es bei problembasierter Fallarbeit darum, Lösungen für als problembehaftet bezeichnete Situationen zu entwickeln.

Eine weitere, den Diskurs prägende Typisierung dieser Gruppe geht auf Wernet (2006, 84ff.) zurück. Er unterscheidet zwischen einer illustrativen Kasuistik, der es um die Darstellung gelungener Lösungen für praktische Probleme geht, und einer rekonstruktiven Kasuistik, der es *nur* um Verstehen und Erkenntnis geht. Außerdem unterscheidet Wernet (2006, 183) zwischen akteursorientierter Kasuistik und klientenorientierter Kasuistik. Während sich letztere allein mit den (sich in der Krise befindenden) Klient*innen befasst, geht es ersterer sowohl um Klient*innen als auch um die pädagogischen Professionellen und ihre Interaktion, also die (meist nicht krisenhafte) pädagogische Situation insgesamt.

Weitere monodimensionale, inhaltliche Systematisierungen finden sich bei Fritz und Lauer mann (2019, 101), Dinkelaker (2016), Steiner (2014, 15ff.), Reh und Rabenstein (2005, 48f.), Beck und Stelmaszyk (2004, 215) und Reh u.a. (2013, 918).

3.1.3 Multidimensionale, inhaltliche Systematisierungen

Zu dieser Gruppe zählt zum ersten die Systematisierung von Kunze (2018), die einen kompetenz- und expertisetheoretisch von einem struktur-, kultur- und praxistheoretisch begründeten Ansatz der Fallarbeit unterscheidet. Der erste Ansatz, bezeichnet als fallbasiertes Lernen, sieht den Fall als Fall zur Anwendung von Theorie, praktiziert vor allem Fallarbeit mit Videos und zielt auf Analyse und Beurteilung von Unterricht und die Vermittlung von Wissen. Der zweite Ansatz, die rekonstruktive Kasuistik, sieht den Fall offener als ein zu verstehendes Feld, bedient sich Rekonstruktionsverfahren und zielt auf die wissenschaftlich-forschende Erschließung der Praxis. Den Typus der rekonstruktiven Kasuistik grenzt Kunze

(2016, 116ff.) in einer anderen Systematisierung vom Typus der praxisreflexiven Kasuistik ab. Praxisreflexive Kasuistik zielt auf die Anbahnung eines reflexiven Blicks auf Praxis und eine praktische Urteilkraft, wofür Fälle als konkrete Anschauungsgegenstände oder Problemkonstellationen dienen; das in den Fällen enthaltene Allgemeine ist von untergeordneter Bedeutung. Im Unterschied zum fallbasierten Lernen ist die Relationierung zu Theorie und Wissen ebenfalls nachrangig.

Steiner (2004, 173) gewinnt durch Kreuztabellierung der beiden Dimensionen Involviertheit (Papier- vs. Realfall) und Handlungsbrisanz (Eingriff in offenen Fall vs. Auseinandersetzung mit abgeschlossenem Fall) vier Typen von Fallarbeit; Pietsch (2010, 44ff.) schließt daran an und unterscheidet außerdem erlebnis-/praxisnahe und textbasierte/rekonstruktive Fallarbeit voneinander.

3.2 Eine (weitere) Systematisierung

Auch wenn die vorliegenden Systematisierungen für die Lehre fruchtbare Impulse liefern, gehen sie u.E. noch nicht ausreichend in die Tiefe hochschuldidaktischer Praktiken. Wir streben entsprechend eine Systematisierung an, die zum ersten möglichst alle kasuistischen Lehr-Lern-Formate zu umfassen und zueinander zu relationieren vermag. Zugleich sollte sie zum zweiten vor allem *greifbare* Vergleichsdimensionen zugrunde legen, um für Lehrende und ggf. auch Studierende handhabbar zu sein. Zum dritten sollte es sich um eine multidimensionale Systematisierung handeln, um möglichst viele Facetten kasuistischer Formate und damit auch Abweichungen und Kombinationsmöglichkeiten sichtbar zu machen. An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sind in verschiedenen Studienbereichen vielfältige kasuistische Lehr-Lern-Formate anzutreffen. Neben an sozialwissenschaftlichen Rekonstruktionsverfahren angelehnten Formaten, der Arbeit an videographiertem, eigenem Unterricht aus Schulpraktika in Gruppen oder in Gesprächen zwischen Student*in und Dozent*in zählt dazu auch der Einbezug von Videos fremden Unterrichts in Lehrveranstaltungen. Um diese verschiedenen Formate zu ordnen, um sowohl Lehrenden als auch Studierenden eine Orientierung zu bieten, wurde im Rahmen des QLB-Projekts *Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht (KALEI)* eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate erarbeitet (vgl. Schmidt u.a. 2019). Ergebnis der Systematisierung sind vier Idealtypen der Kasuistik in der Lehrer*innenbildung, die anhand mehrerer Dimensionen vergleichend betrachtet werden.

Diese vier Typen lassen sich zusammenfassend wie folgt charakterisieren:

- *subsumtive Kasuistik*: Bei diesem Typ geht es darum, einen Fall zur Illustration zu nutzen. Der Fall wird unter bestimmte Begriffe oder Theorien subsumiert. Daher ist der Fokus auf den Fall sehr eng, es wird kaum offen am Fall gearbeitet, es handelt sich immer um einen Fall von etwas Allgemeinem. Im Vordergrund

steht nicht der Fall selbst, sondern das, wofür er Beispiel ist; der Typ dient daher vor allem der Vermittlung bestimmter (expliziter) Wissensbestände.

- *problemlösende Kasuistik*: Hier wird in einer Art simulierten Fallberatung der Fall unter einem bestimmten einer Person als problematisch erscheinenden Aspekt betrachtet. Der Fall wird auf Lösungen bzw. Handlungsoptionen hin besprochen. Es geht also um die Entwicklung einer Problemlösefähigkeit, so dass problematische Situationen erschlossen und *Lösungen* gefunden werden können. Es geht nicht um Wissensvermittlung, sondern mittels einer Problemanalyse um die Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten. Folgt man Wernet, stellt dieser Typus gewissermaßen den Urtypus pädagogischer Kasuistik dar, weil diese sich mit einer krisenhaften, problematischen, behandlungsbedürftigen Konstellation befasse: „Der Fall [...] wird nur zum Fall, weil und insofern er ein Entscheidungs- bzw. Handlungsproblem aufwirft.“ (Wernet 2006, 87; vgl. auch Fatke 2013, 162; Staeger 2014, 214) In eine ähnliche Richtung weist die Verwandtschaft von Kasuistik mit Konzepten des problembasierten Lernens (vgl. Fritz & Lauermann 2019, 111; Haag & Streber 2019, 86).
- *praxisanalysierende Kasuistik*: Ähnlich wie im vorangegangenen Typ steht hier die Analyse einer konkreten Situation (z.B. auch einer Unterrichtsstunde) im Fokus. Dieser Fokus ist allerdings offener, es geht nicht um einen als Problem erscheinenden Aspekt des Falls. Wie bei der problemlösenden Kasuistik soll die Handlungsfähigkeit von Lehrpersonen über die Anbahnung von Analysefähigkeit verbessert werden, wobei bei der praxisanalysierenden Kasuistik stärkere Theoriebezüge vorhanden sind. Ziel ist also die theoretisch fundierte Analyse der Praxis, die aber weiterhin auf die Verbesserung der Praxis abzielt.
- *rekonstruktive Kasuistik*: Rekonstruktive Kasuistik analysiert den Fall nicht, sondern rekonstruiert ihn. Sie versucht, den Fall verstehend nachzuvollziehen und greift dabei auf sozialwissenschaftliche Rekonstruktionsverfahren zurück, die allerdings aus didaktischen Gründen nicht in Reinform angewandt werden müssen, sondern vereinfacht, vermischt oder in kleinschrittige Aufgaben *verpackt* werden können. Es wird offen, ohne Fokus, zugleich mikroskopisch am Fall gearbeitet. Zum Ziel hat dieses Vorgehen die Anbahnung eines reflexiven Habitus der (angehenden) Lehrpersonen.

Bei diesen vier Typen handelt es sich um Idealtypen; die in den Dimensionen aufgemachten Zuschreibungen sind Zuspitzungen. So geht es in allen vier Typen beispielsweise um eine reflexive Haltung gegenüber pädagogischen Situationen. Zudem finden sich in real praktizierten kasuistischen Lehr-Lern-Formaten häufig Überschneidungen zwischen den vier Typen oder Abweichungen von ihnen (vgl. analog Kunze 2018, 194).

Aus der Charakterisierung dieser vier Typen lässt sich nun auf die Ausgangsfrage des Beitrages zurückkommen: Welche Ziele verfolgt Kasuistik in der universitären Lehre (siehe zusammenfassend Abb. 1)? Wie schon einleitend erwähnt, stellt die

Professionalisierung angehender Lehrpersonen den übergeordneten Bezugspunkt all dieser vier Typen dar. Alle vier Typen streben dies als übergeordnetes Ziel oder Ziel zweiter Ordnung an. Wie sie dazu beitragen, d.h., was genau sie zur Professionalisierung beitragen oder welche Dimension von Professionalität sie im Blick haben, was somit die Ziele erster Ordnung sind und durch welches Vorgehen, welchen Modus sie dies zu erreichen versuchen, unterscheidet sich nun.

Der Beitrag zur Professionalisierung besteht

- in *subsumtiver Kasuistik* darin, Wissen zu vermitteln, das an Fällen illustriert wird, sodass die Studierenden über bestimmte professionsrelevante Wissensbestände verfügen, die sowohl theoretisch als auch praktisch durchdrungen sind;
- in *problemlösender Kasuistik* darin, die Fähigkeit zu einer fokussierten Problemanalyse von Praxis einzuüben, die letztlich die Problemlöse- und mittelbar die Handlungsfähigkeit verbessern soll;
- in *praxisanalysierender Kasuistik* darin, die Fähigkeit zur offenen Analyse von Praxis einzuüben, die letztlich die Handlungsfähigkeit verbessern soll und dabei an theoretische Wissensbestände gekoppelt ist;
- in *rekonstruktiver Kasuistik* darin, durch die Rekonstruktion von Fällen einen reflexiven Habitus anzubahnen.

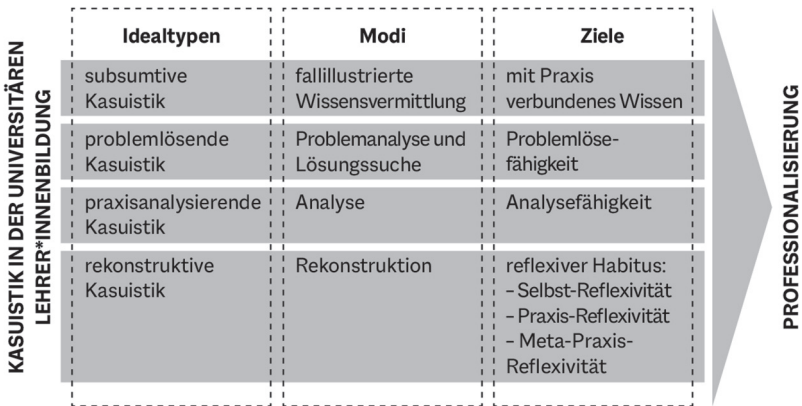


Abb. 1: Idealtypen der Kasuistik in der universitären Lehrer*innenbildung

Wenn wir auf die beiden eingangs entwickelten Ziele zurückkommen (didaktisch-motivatorisch und Anbahnung schulpraktischer Handlungsfähigkeit), so wird deutlich, dass diese mutmaßlich populären Ziele keineswegs an Kasuistik vorbeigehen. Beide Aspekte sind in der hier entfalteten Systematisierung nicht als Selbstzweck anzusehen, sondern stehen immer im Dienste pädagogischer Professionalisierung. Daher geht es hinsichtlich des didaktisch-motivatorischen Ziels nicht darum, Lehrveranstaltungen durch Fälle *aufzupeppen*, sondern relevantes

Wissen anschaulich zu vermitteln, sodass die (theoretischen) Wissensbestände bezogen auf die berufliche Praxis nachvollziehbar werden. In Bezug auf das Ziel der Anbahnung praktischer Handlungsfähigkeit geht es um eine auf Reflexion, Wissen und Multiperspektivität basierende Analysefähigkeit, die zu einer *Verbesserung* der Handlungsfähigkeit beitragen kann.

Für die rekonstruktive Kasuistik lässt sich das Ziel erster Ordnung – die Anbahnung eines reflexiven Habitus oder einer reflexiven Haltung (vgl. Helsper 2000, 158ff.; Reh & Schelle 2010, 18; Moldenhauer u.a. 2020, 12) – noch weiter ausdifferenzieren (vgl. Schmidt & Wittek 2020, 35f.).⁴ Es umfasst u.E. drei Dimensionen:

- Selbst-Reflexivität: Rekonstruktive Kasuistik hat zum Ziel, eine Reflexivität über die eigene Person anzubahnen, über die eigene Standortgebundenheit, die eigenen Vorstellungen von Schule und Unterricht (vgl. Wernet 2000, 297f.; Blömeke 2002, 257f.; Helsper 2018, 133f.).⁵
- Praxis-Reflexivität: Durch rekonstruktive Kasuistik sollen Studierende lernen, einzelne pädagogische Situationen sensibel wahrzunehmen und nicht vorschnell zu subsumieren und zu urteilen (vgl. Beck u.a. 2000, 46f.; Schelle 2011, 87; Wolters 2015, 18).
- Meta-Praxis-Reflexivität: Schließlich hat dieser Typ von Kasuistik zum Ziel, eine Reflexivität über die Struktur von Unterricht allgemein anzubahnen, vor allem über die Komplexität von Unterricht (vgl. Ohlhaber & Wernet 1999, 16f.; Helsper 2000, 165ff.). Hier spiegelt sich die Idee wider, dass der Fall etwas Allgemeines, also „etwas Charakteristisches über eine Handlungs- und Lebenspraxis“ (Combe & Kolbe 2008, 871), repräsentieren soll.

Insgesamt lässt sich damit reformulieren: Das Ziel rekonstruktiver Kasuistik innerhalb der universitären Lehrer*innenbildung für die Professionalisierung angehender Lehrpersonen besteht in der Anbahnung eines reflexiven Habitus, bezogen auf Selbst-, Praxis- und Meta-Praxis-Reflexivität. Unsere obigen Ausführungen zur pädagogischen Professionalisierung können nun weitergeführt werden, um aufzuzeigen, inwiefern aus strukturtheoretischer Sicht auf Professionalisierung rekonstruktive Kasuistik ein besonders sinnvolles Prinzip darstellt (vgl. Schmidt & Wittek 2020, 37ff.).

Es lässt sich auch genauer herausarbeiten, durch welche Handlungsschritte rekonstruktive Kasuistik ihre Ziele zu erreichen versucht, also wie genau sich der Modus *Rekonstruktion* vollzieht. Für die Anbahnung von Selbst-Reflexivität ist

⁴ Ähnliche Ausdifferenzierungen für die drei anderen Typen zu entwickeln, könnte ein sinnvoller Gegenstand weiterer theoretischer Auseinandersetzungen sein.

⁵ Selbst-Reflexivität als Ziel von Fallarbeit erhält in Ansätzen biographisch orientierter Fallarbeit (vgl. Beck & Stelmaszyk 2004, 223ff.; Lüsebrink 2014; vgl. auch den biographischen und entwicklungsbezogenen Zugang bei Wolters 2015) einen noch höheren Stellenwert.

es besonders entscheidend, in Gruppen am Fall zu arbeiten, weil dadurch die verschiedenen Perspektiven und normativ geprägten Sichtweisen auf einen Fall deutlich werden und auf die eigene Standortgebundenheit aufmerksam machen. Eine sensible Wahrnehmung von Situationen wird durch einen verlangsamten, handlungsentlasteten, offenen und detaillierten Blick auf den Fall ermöglicht. Die Entwicklung verschiedener Lesarten, wofür wiederum die Interpretation in Gruppen wichtig ist, und die vorsichtige Relationierung zu theoretischem Wissen beugen einer vorschnellen Subsumtion vor. Die Komplexität von Unterricht wird in der Fallarbeit sichtbarer, wenn die mikroskopische Arbeit am Fall darauf aufmerksam macht, wie viele pädagogische Aspekte, Probleme, Begriffe, Widersprüchlichkeiten etc. sich in *nur* einer Situation zeigen.

3.3 Exemplarische Zuordnungen konkreter kasuistischer Formate

Wir möchten unsere Systematisierung im Folgenden exemplarisch illustrieren, indem wir einige in der Literatur dargelegte kasuistische Formate den vier Typen zuordnen (so auch Steiner 2004, 180f.). Dies stellt zugleich und unabhängig davon eine ordnende Sammlung kasuistischer Formate dar, die einen Einblick in die Vielfalt kasuistischer Lehre gibt.

- *subsumtive Kasuistik*: In der Literatur werden verschiedentlich Formate genannt, in denen der Fall dazu dient, Theorien, Modelle, Begriffe oder Wissen zu illustrieren, also den Fall deduktiv als Beispiel von etwas zu erfahren (vgl. Beck & Stelmaszyk 2004, 215; Reusser 2005, 11; Steiner 2014, 16; Goeze 2016, 49ff.; Grummt 2019, 103f.). Anders als bei den drei anderen Typen finden sich jedoch kaum konzeptionelle Beiträge, die ein entsprechendes Vorgehen im Detail beschreiben. Neben leicht vorstellbaren Konstellationen – „Im folgenden Video sehen Sie ein besonders gelungenes Beispiel kognitiver Aktivierung.“ oder „Zeigen Sie unter Rückgriff auf die Merkmale von Terhart, dass es sich bei der videographierten Situation um Unterricht handelt.“ – lässt sich subsumtive Kasuistik auch in Lehrbüchern erkennen, wenn diese bestimmte Begriffe oder Phänomene anhand von Fällen illustrieren. Helsper (2016, 104ff.) beispielsweise zeigt, dass in einer Situation bestimmte Antinomien sichtbar werden.
- *problemlösende Kasuistik*: Klektau und Cierpinski (2019, 15f.) setzen Fallvignetten in Seminaren zur Heterogenitätssensibilisierung ein; ausgehend von der Fallvignette sollen in einer Art kollegialen Fallberatung Handlungs- und Lösungsoptionen diskutiert und entwickelt werden. In der Konzeption von Heinzel und Krasemann (2015, 50ff.) suchen Studierende zunächst nach Erklärungen für das (problematische) Geschehen in einer Situation, entwickeln unter Einbezug von theoretischen Perspektiven Handlungsoptionen, bevor schließlich die vorliegende wissenschaftliche Interpretation einbezogen wird. In den schulpraktischen Studien an der HU Berlin arbeiten die Studierenden zunächst an fremden Fällen und untersuchen diese mittels detaillierter Leit-

fragen auf innewohnende Probleme, Lösungen und Lösungsalternativen (vgl. Lindow & Münch 2014, 174ff.). Im Anschluss an das Praktikum arbeiten die Studierenden an Fällen, die für sie „eine Herausforderung bzw. ein Problem dargestellt“ (Lindow & Münch 2014, 178) haben. Eine der vier Spielarten von Kasuistik, die Wolters (2015) anhand von Beispielfällen und -interpretationen darlegt, ist der unterrichtsanalytische Zugang, in dem die Reflexion über Probleme von Unterricht im Fokus steht. Die Arbeit am Fall fokussiert die in ihm aufscheinenden Fakten, Normen, Probleme und Lösungen (vgl. zu diesem Analyseschema Scherler 2011, 23ff.); außerdem sollen die Fälle auf wissenschaftliche Literatur bezogen werden. Scherler nennt sein Vorgehen analog dazu problemlösungsorientiert, „weil diese Einzelfälle in meinen Augen Probleme darstellen und gedanklich gelöst werden sollten“ (2011, 10).

- *praxisanalysierende Kasuistik*: Praxisanalysierende Kasuistik findet sich beispielsweise bei der Nachbesprechung von Unterricht in schulpraktischen Studien, indem Studierende, die Unterricht gehalten haben, eine Videographie des eigenen Unterrichts analysieren (vgl. Pfeiffer 2019; ähnlich auch Krey u.a. in diesem Band). Im Fokus stehen dabei fachdidaktische oder pädagogische Aspekte, dabei auch solche, die als Entwicklungsfeld für die Studierenden identifiziert werden, womit sich der deutliche Fokus auf die Verbesserung der Handlungsfähigkeit zeigt. Als praxisanalysierende Kasuistik fassen wir auch solche Formate auf, die vor allem mit dem Ziel eingesetzt werden, die Wahrnehmungs- und Analysekompetenz von angehenden Lehrpersonen zu verbessern. Häufig liegen diesen Formaten Unterrichtsvideos zugrunde. In dem von Gold u.a. (2013) untersuchten Trainingsprogramm zur Wahrnehmung der für Klassenführung relevanten Aspekte beispielsweise stand im entsprechenden Seminar die theoriegeleitete Analyse von Unterrichtsvideos im Vordergrund. Die Arbeit mit Videovignetten kann ebenfalls als praxisanalysierende Kasuistik aufgefasst werden, sofern die entsprechenden Impulse zur Vignette hinreichend offen sind (d.h. nicht allein auf Problem- und Lösungssuche oder eine ganz konkrete inhaltliche Einsicht hinauslaufen). Ein Beispiel hierfür geben Unger u.a. (2020). Die Impulse zur vorgestellten Vignette beziehen sich, in Anschluss an das Schema bei Benz (2020, 18ff.), auf bestimmte fachdidaktische Inhalte, z.B. auf die in der Vignette relevanten Teilprozesse des Schreibprozesses oder auf die praktizierte Sozialform, wobei die Impulse auch zur Bewertung des Gesehenen auffordern. Ähnlich verhält es sich bei Steinwand u.a., bei denen ein Arbeitsauftrag zur Analyse von Videosequenzen unter dem Gesichtspunkt der Reproduktion von Differenz lautet: „Welche (potenziellen) Unterscheidungen zwischen Schüler*innen ergeben sich in dieser Situation?“ (2020, 204)
- *rekonstruktive Kasuistik*: Formate dieses Typs werden innerhalb des schulpädagogischen Studiums an diversen Standorten praktiziert, so auch an unserem eigenen Standort Halle-Wittenberg (vgl. z.B. Pallesen 2019; Breidenstein u.a.

2020, 137f.). Hier findet rekonstruktive Kasuistik innerhalb des ersten obligatorischen schulpädagogischen Moduls statt. Nach einem einführenden Seminar, in dem z.T. schon an fremden Fällen gearbeitet wird, protokollieren die Studierenden in einem zweiwöchigen Praktikum Unterrichtsbeobachtungen. Diese sind dann im zweiten Semester Grundlage für die rekonstruktive Fallarbeit, wobei die Lehrenden unterschiedliche Rekonstruktionsverfahren in unterschiedlicher Tiefe und *Reinheit* nutzen und sowohl im Plenum als auch in Gruppen an den Fällen gearbeitet wird. In ähnlicher Weise und am gleichen Standort erheben die Studierenden in der Konzeption von Lewek (2019) während eines mehrwöchigen Praktikums in außerunterrichtlichen Feldern Daten und arbeiten anschließend in Studiengruppen rekonstruktiv-sequenzanalytisch am Material. In den verschiedenen Seminarkonzepten bei Beck u.a. (2000) wurde ebenfalls rekonstruktive Kasuistik praktiziert. Heinzel und Krasemann (2015, 56ff.) fassen unter dem Begriff „Sequenzielles Interpretieren“ ein methodenübergreifendes Vorgehen zusammen, das aus den Schritten Sequenzierung, Schritt-für-Schritt-Analyse der Sequenzen und Herausarbeitung der übergreifenden Logik des Falls besteht. Am gleichen Standort, an dem auch verschiedene Formate in einem Seminar praktiziert werden (vgl. Heinzel & Krasemann 2020, 156ff.), werden des Weiteren Formate umgesetzt, die zwar der Logik der Rekonstruktion folgen, die Studierenden aber mit konkreten Aufgabenstellungen und damit *niedrigschwelliger* zur Rekonstruktion anleiten. Im Beispiel von Heinzel lautet die Aufgabenstellung: „Entwickeln Sie verschiedene Lesarten zu diesem Fall“ (2006, 38). Ein ähnliches Vorgehen lässt sich in den von Schelle (2011, 88) formulierten Leitfragen zur Auswertung von Fällen erkennen. Bei Ohlhaver (2011) findet sich eine entscheidungsorientiert genannte Kasuistik, die zwar rekonstruktiv vorgeht, aber an die Analyse die beiden Schritte der Diagnose und der Problemlösung mit dem Fokus auf die Frage anschließt, „wie denn angesichts des je vorliegenden Falles alternativ pädagogisch wünschenswert zu verfahren wäre“ (ebd., 285). Hier liegt also ein Format vor, das sich einer eindeutigen Zuordnung zu den vier Idealtypen entzieht. Neben der eigenen rekonstruktiven Arbeit am Fall besteht eine andere Spielart dieses Vorgehens darin, mit Studierenden an vorliegenden Rekonstruktionen aus der Literatur zu arbeiten. Dabei können sowohl Fallstudien zum Einsatz kommen, die im Zuge von Forschung entstanden sind, als auch Fallstudien, denen ein stärkerer didaktischer Anspruch unterstellt werden kann. Hierfür sind Wernet (2000) oder Twardella (2015) Beispiele.

Diese Sammlung konkreter kasuistischer Formate muss angesichts der kaum zu überblickenden Literaturlage selektiv und unvollständig bleiben. Die Literaturlage ist auch deshalb schwer zu überblicken, weil sich mindestens drei verschiedene Diskurse finden bzw. überlagern: videobasierte Formate, die vor allem quantitativ

und disziplinär auch pädagogisch-psychologisch erforscht werden sowie stärker in den internationalen Diskurs eingebettet sind; textbasierte Formate, die primär in der Schulpädagogik diskutiert und qualitativ erforscht werden; Formate aus den verschiedenen Fachdidaktiken. Deutlich wird allerdings, dass die zugrunde gelegte Systematisierung hilfreich ist, die einzelnen Formate auf ihren Kern (Modus und Ziel) zu reduzieren und damit vergleichend einordnen zu können.

4 Ausblick oder auch: Der Reiz der Ordnung

Wir waren bereits einleitend zu der Feststellung gelangt, dass sich die praktisch anzutreffenden Ziele von Fallarbeit, wie sie für Lehrende handlungsleitend sind und von Studierenden rezipiert werden, nicht selten von den programmatischen Zielen unterscheiden, die den schulpädagogischen Diskurs kennzeichnen. Dabei fördert erst die explizite Auseinandersetzung mit den in der Praxis und in der Programmatik anzutreffenden Zielen und Modi diese Differenz zutage. Wenn wir in diesem Ausblick vom Anliegen des Beitrages und des Sammelbandes ausgehen, also die Frage *Warum überhaupt Ordnungsversuche?* aufnehmen, dann ergibt sich ein erstes Ansinnen von Ordnungsversuchen: Sie stellen eine Möglichkeit der Reflexion dar, z.B. der Reflexion von Idealtypik, Programmatik und Praxis in ihrem Verhältnis. Indem Ungeordnetes in Ordnung gebracht wird, können außerdem verschiedene Formate, Modi und Ziele verglichen oder gebündelt werden. In solchen Vergleichen sowie in der Auseinandersetzung mit Vergleichsdimensionen allgemein wird dann auch zum Gegenstand, was überhaupt Kasuistik ist und wo ihre Grenzen verlaufen. Systematisierungen kasuistischer Lehr-Lern-Formate bieten sich demnach insbesondere für Lehrende an, weil sie das Nachdenken über die eigenen Ziele der Fallarbeit (vgl. Reh & Rabenstein 2005, 53) anregen und ggf. erleichtern. Das *gemeinsame* Nachdenken wird ebenfalls durch Ordnungsversuche mit der Formulierung von Typen und von Vergleichsdimensionen erleichtert, weil gemeinsame Begrifflichkeiten verfügbar werden. Wenn wir über die Professionalisierung der Studierenden als angehende Lehrpersonen nachdenken, dann könnte man dies auch als Anlass dazu nehmen, die Professionalisierung der Lehrenden zu hinterfragen. Die Entwicklung eines reflexiven Habitus bezogen auf die eigene (kasuistische) Lehre ließe sich entsprechend als eine *conditio sine qua non* für die Begleitung von Lernsettings der Studierenden mit eben diesem gleichen Ziel verstehen.

Neben diesen disziplinimmanenten Gründen für Ordnungsbildung sind Systematisierungen kasuistischer Lehr-Lern-Formate außerdem aus Perspektive einer transparenten Lehre unverzichtbar: Wenn Studierende im Laufe eines Studiums verschiedene kasuistische Lehr-Lern-Formate erfahren, so bedarf es eines *roten*

Fadens, insbesondere weil Kasuistik nicht allein in einem Seminar eingeübt bzw. erprobt werden kann, sondern nur in langfristiger oder wiederkehrender Form (vgl. Ohlhaver 2011, 285; Krey u.a., Schmidt & Wittek und Wernet in diesem Band). D.h., den Studierenden muss disziplinar begründet deutlich werden, in welchem Verhältnis die verschiedenen Formate mit ihren jeweiligen Zielen und Modi stehen, warum in welcher Vorgehensweise Kasuistik praktiziert wird, auch warum verschiedene Vorgehensweisen existieren. Dies ist auch deshalb angezeigt, weil Fallarbeit ein anspruchsvolles Konzept ist, das (deswegen), wie unser einleitender Sprechbeitrag zeigt, leicht zu Missverständnissen bzw. *ungünstiger* Rekontextualisierung führen kann. Und so wie Ordnungsbildung und Begriffsbildung die Kommunikation innerhalb der Disziplin erleichtern, gilt dies auch für die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden.

Dies ist allerdings voraussetzungsreich: Denn nur weil die Disziplin, weil Lehrende eine ihnen verständliche Ordnung gefunden haben, muss die noch nicht für die Studierenden gelten. Wenn Systematisierungen also auch für die Lehre sinnstiftend sein sollen, dann müssen diese Systematisierungen nicht nur mit Blick auf die Disziplin wissenschaftlich fundiert ausgearbeitet sein, sondern zugleich auch so verständlich (oder didaktisch transformierbar) gehalten sein, dass sie Studierende rezipieren können. Selbst bei der in Kap. 3.2 vorgestellten Systematisierung, für die wir bereits eine gewisse Verständlichkeit reklamieren, ist zu bezweifeln, dass sie in dieser Form entsprechend zugänglich ist. Falls verständliche Ordnungsbildung allerdings gelingt, kann sie dazu beitragen, die ambitionierten Ziele von Kasuistik auch für die Studierenden greifbar zu machen und damit die Differenz zwischen wahrgenommenen Zielen seitens der Studierenden und beabsichtigten Zielen seitens der Schulpädagogik zu verringern.

Literaturverzeichnis

- Alexi, S., Heinzel, F. & Marini, U. (2014): Papierfall oder Realfall? Zwei Konzepte der Hochschulbildung im Vergleich. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 227-241.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469-520.
- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B. & Ullrich, H. (2000): Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation. Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, C. & Stelmaszyk, B. (2004): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 212-234.
- Benz, J. (2020): Lehren und Lernen mit Vignetten in allen Phasen der Lehrerbildung – eine Einführung. In: M. E. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, C. Heuer, H. Lohse-Bossenz, M. Resch & J. Rutsch (Hrsg.): Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 12-27.

- Binneberg, K. (1985): Grundlagen der pädagogischen Kasuistik. Überlegungen zur Logik der kasuistischen Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 31 (6), 773-788.
- Blömeke, S. (2002): Professionalisierung als berufsbiografischer Entwicklungsprozess. Subjektorientierung durch Fallarbeit im Lehramtsstudium. In: B. Herzig & U. Schwerdt (Hrsg.): *Subjekt- oder Sachorientierung in der Didaktik? Aktuelle Beiträge zu einem didaktischen Grundproblem*. Münster u.a.: LIT, 253-271.
- Breidenstein, G., Leuthold-Wergin, A. & Siebholz, S. (2020): „Unterrichtsstörungen“. Fallstricke kasuistischer Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 137-152.
- Cramer, C. (2019): Beruf, Rolle und Professionalität von Lehrpersonen. In: E. Kiel, B. Herzig, U. Maier & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-141.
- Dinkelaker, J. (2016): Zwischen Disziplin und Profession. Zur kommunikativen Bedeutung von Fällen für die Professionalisierung von Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 251-269.
- Dzengel, J. (2017): Kasuistik in der Lehrerbildung als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis? In: T. Burger & N. Miceli (Hrsg.): *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer VS, 373-391.
- Fatke, R. (2013): Fallstudien in der Erziehungswissenschaft. In: B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 159-172.
- Fritz, U. & Lauermann, K. (2019): Fallarbeit. Eine Brücke zwischen Theorie und Praxis. In: U. Fritz, K. Lauermann, M. Paechter, M. Stock & W. Weirer (Hrsg.): *Kompetenzorientierter Unterricht. Theoretische Grundlagen – erprobte Praxisbeispiele*. Opladen: Barbara Budrich, 99-113.
- Goeze, A. (2016): Professionalitätsentwicklung von Lehrkräften durch videofallbasiertes Lernen. Voraussetzungen, Prozesse, Wirkungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Gold, B., Förster, S. & Holodyski, M. (2013): Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27 (3), 141-155.
- Grummt, M. (2019): Das hallesche Fallportal – Konzeption, Perspektiven und Möglichkeiten. In: C. Klektau, S. Schütz & A. J. Fett (Hrsg.): *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung, 99-106.
- Haag, L. & Streber, D. (2019): Fallarbeit in der Lehrerbildung. Eine Möglichkeit zur Vernetzung von Theorie und Praxisbezug. In: S. Weiß & M. Syring (Hrsg.): *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hebenstreit, A., Hinrichsen, M., Hummrich, M. & Meier, M. (2016): Einleitung – eine Reflexion zur Fallarbeit in der Erziehungswissenschaft. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 1-9.
- Heinzel, F. (2006): Lernen am schulischen Fall. Wenn Unterricht zum kommunizierbaren Geschehen wird. In: P. Cloos & W. Thole (Hrsg.): *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, 35-47.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2015): *Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik*. In: B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Hrsg.): *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin u. a.: Raabe, 43-68.

- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2020): (K)ein „normales“ Diktat? – Konzept und Herausforderungen einer kasuistischen Lehrveranstaltung im Praxissemester. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion*. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 153-167.
- Helsper, W. (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion. Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: E. Cloer, D. Klika & H. Kunert (Hrsg.): *Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung*. Weinheim: Juventa, 141-178.
- Helsper, W. (2016): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster u.a.: Waxmann, 103-125.
- Helsper, W. (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.): *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Wiesbaden: Springer VS, 105-140.
- Hummrich, M. (2016): Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 13-37.
- Hummrich, M. (2020): Reflexive Inklusion und rekonstruktive Kasuistik – eine Verhältnisbestimmung von zwei Ansätzen der Professionalisierung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion*. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 62-75.
- Kleinknecht, M., Schneider, J. & Syring, M. (2014): Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehrpersonen- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (2), 210-220.
- Klektau, C. & Cierpinski, A. (2019): Heterogenitätssensibilisierung als Schlüsselqualifikation für angehende Lehrkräfte fördern. In: C. Klektau, S. Schütz & A. J. Fett (Hrsg.): *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung, 11-18.
- König, J. (2016): Lehrerexpertise und Lehrerkompetenz. In: M. Rothland (Hrsg.): *Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch*. Münster u.a.: Waxmann, 127-148.
- Krammer, K. (2014): Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (2), 164-175.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2004): Unterrichtsvideos als Medium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule* (4), 80-101.
- Kunze, K. (2016): Ausbildungspraxis am Fall. Empirische Erkundungen und theoretisierende Überlegungen zum Typus einer praxisrelevanten Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 97-119.
- Kunze, K. (2018): Erziehungswissenschaft – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Kasuistik. Verhältnisbestimmungen im Widerstreit. In: J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit!? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 186-200.
- Lewek, T. (2019): Das Außerunterrichtliche Pädagogische Praktikum – Heterogene Erfahrungsräume im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: C. Klektau, S. Schütz & A. J. Fett (Hrsg.): *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung, 67-76.

- Lindow, I. & Münch, T. (2014): Kasuistisches Lehrerwissen: Schulunterricht und Hochschullehre zwischen Theorie und Praxis. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 169-182.
- Lüsebrink, I. (2014): Der Ansatz einer biografisch orientierten Fallarbeit, dargestellt an einem Beispiel aus der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (3), 444-457.
- Meier, M. (2016): „Was ist der Fall?“ in der schulpädagogischen Kasuistik oder über das „serendipity pattern“ als Ergänzung zur Fallbestimmung ex ante. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 123-153.
- Meseth, W. (2016): Kasuistik in der Lehrerbildung zwischen disziplinbezogenem Forschungs- und professionsbezogenem Orientierungswissen. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 39-60.
- Mieg, H. A. (2016): Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In: M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.): Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; UTB, 27-40.
- Moldenhauer, A., Rabenstein, K., Kunze, K. & Fabel-Lamla, M. (2020): Kasuistik und Lehrer*innenbildung angesichts inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Verhältnisbestimmungen, Modellierungen und Empirie der Praxis kasuistischer Lehre. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-28.
- Ohlhaver, F. (2011): Fallanalyse, Professionalisierung und pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung. In: Sozialer Sinn 12 (2), 279-303.
- Ohlhaver, F. & Wernet, A. (1999): Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung. In: F. Ohlhaver & A. Wernet (Hrsg.): Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen: Leske + Budrich, 11-28.
- Pallesen, H. (2019): Interpretative Unterrichtsforschung in der Lehrer*innenbildung. Fallarbeit mit der Dokumentarischen Methode. In: journal für lehrerinnenbildung 19 (4), 72-81.
- Petko, D., Prasse, D. & Reusser, K. (2014): Online-Plattformen für die Arbeit mit Unterrichtsvideos: Eine Übersicht. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2), 247-261.
- Pfeiffer, A. (2019): Professionalisierung im Lehramtsstudium durch videogestützte Fallarbeit in den Praxisphasen. In: C. Klektau, S. Schütz & A. J. Fett (Hrsg.): Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer*innenbildung. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Lehrer*innenbildung.
- Pieper, I. (2014): Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In: I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.): Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden: Springer VS, 9-15.
- Pietsch, S. (2010): Begleiten und begleitet werden. Praxisnahe Fallarbeit – ein Beitrag zur Professionalisierung in der universitären Lehrerbildung. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Reh, S., Geiling, U. & Heinzl, F. (2013): Fallarbeit in der Lehrerbildung. In: B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 911-926.
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2005): „Fälle“ in der Lehrerbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung (4), 47-54.

- Reh, S. & Schelle, C. (2010): Der Fall im Lehrerstudium – Kasuistik und Reflexion. In: C. Schelle, K. Rabenstein & S. Reh (2010): Ein Fallbuch für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-23.
- Reusser, K. (2005): Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 5 (2), 8-18.
- Scheidig, F. (2020): Unterrichtsvideos. Neue Szenarien digitaler Praxisbezüge. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 20 (1), 28-41.
- Schelle, C. (2011): Fallarbeit in der Lehrerbildung – Strukturmerkmale schulischer und unterrichtlicher Interaktion. In: *Erziehungswissenschaft* (43), 85-92.
- Scherler, K. (2011): Sportunterricht auswerten. Eine Unterrichtslehre. 2. Auflage, Hamburg: Czwalina.
- Schmidt, R., Becker, E., Grummt, M., Haberstroh, M., Lewek, T. & Pfeiffer, A. (2019): Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate in der universitären Lehrer*innenbildung. Halle (Saale). Online unter: https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/files/2019/02/KALEI_AK-Kasuistik_Systematisierung-von-Kasuistik.pdf. (Abrufdatum: 13.02.2020).
- Schmidt, R. & Wittek, D. (2020): Reflexion und Kasuistik. In: *Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 3 (2), 29-44.
- Schneider, J. (2016): Lehramtsstudierende analysieren Praxis. Ein Vergleich der Effekte unterschiedlicher fallbasierter Lehr-Lern-Arrangements. Tübingen: Eberhard Karls Universität. Tübingen. Online unter: <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/71843/Juergen%20Schneider%202016%20Lehramtsstudierende%20analysieren%20Praxis.pdf>. (Abrufdatum: 13.02.2020).
- Schott-Leser, H. (2019): Wozu Kasuistik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung? Überlegungen zur Bedeutsamkeit von Fallbezug und reflexivem Habitus. In: S. Ellinger & H. Schott-Leser (Hrsg.): *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 11-20.
- Staege, R. (2014): Fallforschung als Praxisreflexion – Pädagogischer Fall und erziehungswissenschaftliche Kasuistik. In: N. Pethes & S. Düwell (Hrsg.): *Fall – Fallgeschichte – Fallstudie*. Frankfurt/M. u.a.: Campus.
- Steiner, E. (2004): Erkenntnisentwicklung durch Arbeiten am Fall. Ein Beitrag zur Theorie fallbezogenen Lehrens und Lernens in Professionsausbildungen mit besonderer Berücksichtigung des Semiotischen Pragmatismus von Charles Sanders Peirce. Zürich: Universität Zürich. Online unter: http://www.ewi.tu-berlin.de/fileadmin/i49/dokumente/1143711480_diss_steiner.pdf. (Abrufdatum: 13.02.2020).
- Steiner, E. (2014): Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32 (1), 6-20.
- Steinwand, J., Damm, A. & Fabel-Lamla, M. (2020): Re-/Produktion von Differenz im inklusiven Unterricht. Empirische Befunde zum Einsatz videobasierter kasuistischer Lehrereinheiten in der Lehrer*innenbildung. In: M. Fabel-Lamla, K. Kunze, A. Moldenhauer & K. Rabenstein (Hrsg.): *Kasuistik – Lehrer_innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 200-216.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 57. Weinheim u.a.: Beltz, 202-224.
- Thon, C. (2016): Das Fenster zur Praxis. Fallarbeit aus der Perspektive von Studierenden. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS, 81-95.
- Twardella, J. (2015): *Pädagogische Kasuistik. Fallstudien zu grundlegenden Fragen des Unterrichts*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.

- Unger, V., Rutsch, J. & Benz, J. (2020): Videographierter Schreibunterricht als Lerngelegenheit für angehende Lehrkräfte. In: M. E. Friesen, J. Benz, T. Billion-Kramer, C. Heuer, H. Lohse-Bossenz, M. Resch & J. Rutsch (Hrsg.): Vignettenbasiertes Lernen in der Lehrerbildung. Fachdidaktische und pädagogische Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa, 86-102.
- Wernet, A. (2000): „Wann geben Sie uns die Klassenarbeiten wieder?“. Zur Bedeutung der Fallrekonstruktion für die Lehrerbildung. In: K. Krammer (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 275-300.
- Wernet, A. (2006): Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wernet, A. (2016): Praxisanspruch als Imagerie: Über Lehrerbildung und Kasuistik. In: M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen & M. Meier (Hrsg.): Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns. Wiesbaden: Springer VS, 293-312.
- Wolters, P. (2015): Fallarbeit in der Sportlehrerbildung. Aachen: Meyer & Meyer.